

Ulrich Kropač · Georg Langenhorst (Hrsg.)

# Religionsunterricht und der Bildungsauftrag der öffentlichen Schulen

Begründung und Perspektiven  
des Schulfaches Religionslehre

Verlag LUSA · Babenhausen

# Juden, Christen, Muslime – verbunden als Erben Abrahams?

## Trialogische Perspektiven des konfessionellen Religionsunterrichts

Georg Langenhorst

Der Religionsunterricht „befähigt zu persönlicher Entscheidung in Auseinandersetzung mit Konfessionen und Religionen, mit Weltanschauungen und Ideologien und fördert Verständnis und Toleranz gegenüber der Entscheidung anderer“<sup>1</sup>. Diese Zielbestimmung des katholischen Religionsunterrichts aus dem Beschluss der Würzburger Synode „Der Religionsunterricht in der Schule“ aus dem Jahr 1974 gilt bis heute.

Aber mehr noch: Förderung von *Verständnis* und *Toleranz*; Anbahnung und Ausbau der *Kompetenz im Umgang mit anderen Religionen* – diese Zielvorgaben haben in den vergangenen Jahrzehnten bis in die Gegenwart hinein einen ständig steigenden Bedeutungszuwachs erfahren. Der Bildungsauftrag der öffentlichen Schulen im Zeitalter der Postmoderne umfasst im Kern die Befähigung zum Miteinander-Leben in Pluralität, zur gegenseitigen Achtung und Toleranz über alle Grenzen von Konfession, Religion und Weltanschauung hinweg. Der Religionsunterricht – laut Erklärung der deutschen Bischöfe über den „Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“ aus dem Jahr 2005 ein „Ort eines ernsthaften Ringens um Wahrheitserkenntnis“<sup>2</sup> – kann genau dazu einen wichtigen Beitrag leisten.

„Trialogisches Lernen“<sup>3</sup> – ein noch wenig verbreiteter Begriff, ein noch kaum entwickeltes Konzept – versucht in diese Situation hinein einen speziellen Bereich des Lernens ins Zentrum zu stellen, das Miteinander der Geschwisterreligionen Judentum, Christentum und Islam. Alle drei berufen sich auf den gemeinsamen biblischen

---

1 Religionsunterricht in der Schule 2.5.1.

2 Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen 28.

3 Vgl. Langenhorst, Religionspädagogik; Sajak, Trialogisch.

Stammvater Abraham; sie teilen das Selbstverständnis als prophetische Religion; nur diese drei verstehen sich grundlegend als monotheistische Offenbarungsreligion. Aber: Taugt die Berufung auf Abraham als Urgestalt einer besonders engen interreligiösen Verbundenheit? Und welche Perspektiven versucht das Konzept des „trialogischen Lernens“ im Rahmen dieser Beziehungen zu betonen? Welche Chancen eröffnen sich von hier aus für den konfessionellen Religionsunterricht im Versuch, den allgemeinen Bildungsauftrags der öffentlichen Schulen zu fördern? Unter diesen Leitfragen stehen die folgenden Ausführungen.

## 1 „Die Söhne Abrahams“ im SPIEGEL

„Die Söhne Abrahams. Was Juden, Muslime und Christen verbindet“<sup>4</sup>! - Mit dieser Titelstory eröffnet das Kindermagazin „Dein SPIEGEL“ das Kalenderjahr 2011. Als „SPIEGEL für Kinder“ 2009 gegründet – Zielgruppe sind die Acht- bis Zwölfjährigen –, versucht das weit verbreitete Magazin eine Aufbereitung von aktuell relevanten Themengebieten aus allen gesellschaftsprägenden Feldern. Im Januar 2011 also lächeln uns drei etwa zehnjährige Knaben auf der Titelseite an – alle dunkelhaarig und dunkeläugig, in freundschaftlicher Geste verbunden, der eine durch den Gebetsschal als Jude, der zweite durch das Kopftuch als Muslim, der dritte durch ein Kreuz in der Hand als Christ gekennzeichnet. Im Hintergrund lässt sich verschwommen der Felsendom von Jerusalem erkennen.

Die Verbundenheit von Judentum, Christentum und Islam im gemeinsamen Stammvater Abraham schafft es also als Titelstory auf das Frontcover eines der meistverbreiteten Kindermagazine in Deutschland. Auf sechs Text- und Bildseiten wird die Geschichte von Abraham als „Urvater der Religion“<sup>5</sup> ausführlich entfaltet. Auffällig dabei: Erzählt wird einerseits die Geschichte und Wirkungsgeschichte der Bibel (nicht des Korans), andererseits geht es um die Situation eines jüdischen Mädchens und eines palästinensischen Jungen in Israel heute. Entfaltet wird so zwar ein für deutsche Kinder interessanter Zusammenhang, der aber zweifach von uns entfernt ist: einerseits zeitlich („der Abraham der Bibel“), andererseits geographisch („Situation in Israel heute“). Dass die abrahamischen Religionen *bei uns* – in Deutschland oder in Europa – zusammenleben, dass die interreligiösen Gemeinsamkeiten und Unterschiede *unser* heutiges Leben mitprägen, wird nicht mit einem einzigen Verweis wenigstens angedeutet. Religion, so der unterschwellige Ton von „Dein SPIEGEL“, hat vorrangig etwas zu tun mit einer anderen Zeit und / oder einem anderen Teil dieser Erde.

Trotzdem: Dass dieses Kindermagazin sich des Themas der Verbundenheit in Abraham überhaupt annimmt, zeigt eindrucklich, wie sehr der *Gedanke einer abrahamischen Ökumene* sich im Laufe der letzten Jahre als *tragendes Prinzip* durchgesetzt

---

4 Dein SPIEGEL Nr. 1/2011.

5 Ebd. 50.

hat und weiter vorangetrieben wird. Ohne Übertreibung wird man sagen können: Die neue Betonung des gemeinsamen Ursprungs von Judentum, Christentum und Islam in Abraham gehört zu den wichtigsten und in der Rezeption erfolgreichsten Grundzügen der Theologiegeschichte der letzten 30 Jahre. Dass es dabei auch um einen „Streit um Abraham“ geht, um das, „was Juden, Christen und Muslime trennt *und* was sie eint“<sup>6</sup>, gehört grundlegend zu dieser Motivgeschichte hinzu, wird auch in „Dein SPIEGEL“ in der bleibenden Spannung aus Verbundenheit und Ambivalenz hervorgehoben.

Hinter dieser ‚Erfolgsgeschichte‘ der abrahamischen Ökumene, hinter dieser neuen Betonung der verbindenden Berufung auf den Stammvater Abraham in Judentum, Christentum und Islam, stehen intensive interreligiöse Bemühungen und visionsstarke theologische Entwürfe, die zunächst in aller Knappheit skizziert werden sollen. Vor allem aber geht es um eine Bilanz aus heutiger Sicht: Was ist wirklich erreicht an Ökumene in Sachen Abraham? Welche Reichweite, welche Grenzen hat die Berufung auf den gemeinsamen Stammvater? Von dort aus schließen sich die religionspädagogischen und interreligiös-didaktischen Fragestellungen an, die hier vor allem aus katholischer Perspektive entfaltet werden: Welche Bedeutung kommt Abraham in interreligiösen Lernprozessen zu? Welche Lernchancen eröffnen sich durch die Berufung auf Abraham, wo liegen Grenzen?

## 2 Erster Bilanzblick: Abrahamische Ökumene auf dem Prüfstand

Die aktuelle Fachliteratur über Abraham in interreligiöser Perspektive lässt sich kaum überblicken. Die Dringlichkeit eines eben auch religiös fundierten friedlichen Miteinanders von Judentum, Christentum und Islam tritt sowohl weltpolitisch als auch im Lebenskontext Deutschlands überdeutlich vor Augen. Der Tübinger Theologe *Karl-Josef Kuschel* lässt seine 1994 erschienene Basisstudie „Streit um Abraham“ mit dem visionsstarken Appell enden: „Die Zukunft Europas und des Mittleren Ostens im dritten Jahrtausend dürfte entscheidend davon abhängen, ob Juden, Christen und Muslime zu [...] abrahamischer Geschwisterlichkeit finden oder nicht, ob sie fähig sind, wie Abraham aufzubrechen und so ein Segen für die Menschheit zu sein.“ Denn wenn Juden, Christen und Muslime eine „abrahamische Ökumene“ praktizieren, ist die Welt um ein Stück Freundlichkeit, Gerechtigkeit und Menschlichkeit reicher“<sup>7</sup>.

Dass diese Vision nicht den aktuellen Zustand wiedergibt, sondern als Programm und Aufgabe formuliert ist, stellt Kuschel selbst deutlich heraus. Die Berufung auf Abraham evoziert nie eine simplifizierende und harmonisch gezeichnete Familienidylle, sondern die Geschichte eines eher ausweglos scheinenden ‚Bruderzwists‘. Es geht dabei nie um den naiven Appell zu einer bloßen Besinnung auf einen kleinsten gemeinsamen

<sup>6</sup> Vgl. grundlegend: Kuschel, Streit; Böttrich/Ego/Eißler, Abraham.

<sup>7</sup> Kuschel, Streit 306.

Stammvater Abraham; sie teilen das Selbstverständnis als prophetische Religion; nur diese drei verstehen sich grundlegend als monotheistische Offenbarungsreligion. Aber: Taugt die Berufung auf Abraham als Urgestalt einer besonders engen interreligiösen Verbundenheit? Und welche Perspektiven versucht das Konzept des „trialogischen Lernens“ im Rahmen dieser Beziehungen zu betonen? Welche Chancen eröffnen sich von hier aus für den konfessionellen Religionsunterricht im Versuch, den allgemeinen Bildungsauftrags der öffentlichen Schulen zu fördern? Unter diesen Leitfragen stehen die folgenden Ausführungen.

## 1 „Die Söhne Abrahams“ im SPIEGEL

„Die Söhne Abrahams. Was Juden, Muslime und Christen verbindet“<sup>4</sup>! - Mit dieser Titelstory eröffnet das Kindermagazin „Dein SPIEGEL“ das Kalenderjahr 2011. Als „SPIEGEL für Kinder“ 2009 gegründet – Zielgruppe sind die Acht- bis Zwölfjährigen –, versucht das weit verbreitete Magazin eine Aufbereitung von aktuell relevanten Themengebieten aus allen gesellschaftsprägenden Feldern. Im Januar 2011 also lächeln uns drei etwa zehnjährige Knaben auf der Titelseite an – alle dunkelhaarig und dunkeläugig, in freundschaftlicher Geste verbunden, der eine durch den Gebetsschal als Jude, der zweite durch das Kopftuch als Muslim, der dritte durch ein Kreuz in der Hand als Christ gekennzeichnet. Im Hintergrund lässt sich verschwommen der Felsendom von Jerusalem erkennen.

Die Verbundenheit von Judentum, Christentum und Islam im gemeinsamen Stammvater Abraham schafft es also als Titelstory auf das Frontcover eines der meistverbreiteten Kindermagazine in Deutschland. Auf sechs Text- und Bildseiten wird die Geschichte von Abraham als „Urvater der Religion“<sup>5</sup> ausführlich entfaltet. Auffällig dabei: Erzählt wird einerseits die Geschichte und Wirkungsgeschichte der Bibel (nicht des Korans), andererseits geht es um die Situation eines jüdischen Mädchens und eines palästinensischen Jungen in Israel heute. Entfaltet wird so zwar ein für deutsche Kinder interessanter Zusammenhang, der aber zweifach von uns entfernt ist: einerseits zeitlich („der Abraham der Bibel“), andererseits geographisch („Situation in Israel heute“). Dass die abrahamischen Religionen *bei uns* – in Deutschland oder in Europa – zusammenleben, dass die interreligiösen Gemeinsamkeiten und Unterschiede *unser* heutiges Leben mitprägen, wird nicht mit einem einzigen Verweis wenigstens angedeutet. Religion, so der unterschwellige Ton von „Dein SPIEGEL“, hat vorrangig etwas zu tun mit einer anderen Zeit und / oder einem anderen Teil dieser Erde.

Trotzdem: Dass dieses Kindermagazin sich des Themas der Verbundenheit in Abraham überhaupt annimmt, zeigt eindrucklich, wie sehr der *Gedanke einer abrahamischen Ökumene* sich im Laufe der letzten Jahre als *tragendes Prinzip* durchgesetzt

---

4 Dein SPIEGEL Nr. 1/2011.

5 Ebd. 50.

hat und weiter vorangetrieben wird. Ohne Übertreibung wird man sagen können: Die neue Betonung des gemeinsamen Ursprungs von Judentum, Christentum und Islam in Abraham gehört zu den wichtigsten und in der Rezeption erfolgreichsten Grundzügen der Theologiegeschichte der letzten 30 Jahre. Dass es dabei auch um einen „Streit um Abraham“ geht, um das, „was Juden, Christen und Muslime trennt *und* was sie eint“<sup>6</sup>, gehört grundlegend zu dieser Motivgeschichte hinzu, wird auch in „Dein SPIEGEL“ in der bleibenden Spannung aus Verbundenheit und Ambivalenz hervorgehoben.

Hinter dieser ‚Erfolgsgeschichte‘ der abrahamischen Ökumene, hinter dieser neuen Betonung der verbindenden Berufung auf den Stammvater Abraham in Judentum, Christentum und Islam, stehen intensive interreligiöse Bemühungen und visionsstarke theologische Entwürfe, die zunächst in aller Knappheit skizziert werden sollen. Vor allem aber geht es um eine Bilanz aus heutiger Sicht: Was ist wirklich erreicht an Ökumene in Sachen Abraham? Welche Reichweite, welche Grenzen hat die Berufung auf den gemeinsamen Stammvater? Von dort aus schließen sich die religionspädagogischen und interreligiös-didaktischen Fragestellungen an, die hier vor allem aus katholischer Perspektive entfaltet werden: Welche Bedeutung kommt Abraham in interreligiösen Lernprozessen zu? Welche Lernchancen eröffnen sich durch die Berufung auf Abraham, wo liegen Grenzen?

## 2 Erster Bilanzblick: Abrahamische Ökumene auf dem Prüfstand

Die aktuelle Fachliteratur über Abraham in interreligiöser Perspektive lässt sich kaum überblicken. Die Dringlichkeit eines eben auch religiös fundierten friedlichen Miteinanders von Judentum, Christentum und Islam tritt sowohl weltpolitisch als auch im Lebenskontext Deutschlands überdeutlich vor Augen. Der Tübinger Theologe *Karl-Josef Kuschel* lässt seine 1994 erschienene Basisstudie „Streit um Abraham“ mit dem visionsstarken Appell enden: „Die Zukunft Europas und des Mittleren Ostens im dritten Jahrtausend dürfte entscheidend davon abhängen, ob Juden, Christen und Muslime zu [...] abrahamischer Geschwisterlichkeit finden oder nicht, ob sie fähig sind, wie Abraham aufzubrechen und so ein Segen für die Menschheit zu sein.“ Denn wenn Juden, Christen und Muslime eine „abrahamische Ökumene‘ praktizieren, ist die Welt um ein Stück Freundlichkeit, Gerechtigkeit und Menschlichkeit reicher“<sup>7</sup>.

Dass diese Vision nicht den aktuellen Zustand wiedergibt, sondern als Programm und Aufgabe formuliert ist, stellt Kuschel selbst deutlich heraus. Die Berufung auf Abraham evoziert nie eine simplifizierende und harmonisch gezeichnete Familienidylle, sondern die Geschichte eines eher ausweglos scheinenden ‚Bruderzwists‘. Es geht dabei nie um den naiven Appell zu einer bloßen Besinnung auf einen kleinsten gemeinsamen

<sup>6</sup> Vgl. grundlegend: Kuschel, Streit; Böttrich/Ego/Eißler, Abraham.

<sup>7</sup> Kuschel, Streit 306.



Nenner, der sich mit dieser Gestalt Abrahams verbinden würde und an den man sich nur zurückerinnern müsste. In der breit entfalteten Geschichte der jeweiligen Rezeption wird überdeutlich: Alle drei Religionen haben ihren Stammvater exklusivistisch für ihre jeweils eigenen Glaubenstraditionen in Anspruch genommen und so drei strukturell vergleichbare Paradoxa geschaffen: die „Judaisierung des Nichtjuden Abraham“; die „Verkirklichung des Nichtchristen Abraham“ sowie die „Islamisierung des Nichtmuslim Abraham“<sup>8</sup>.

Diese trennenden Traditionen wiegen schwer. *Christoph Gellner* weist darauf hin, dass die Berufung auf Abraham im interreligiösen Dialog keineswegs primär der Besinnung auf Verbindendes dient, vielmehr geht es oft genug „gerade um die Aufkündigung solcher Beziehungen“<sup>9</sup>. *Ulrike Bechmann* geht so weit zu sagen, das man die hier deutlich werdenden Unterschiede noch klarer herausstellen müsse: Es gebe nicht den einen gemeinsamen Vater Abraham, sondern – je nach „Ursprungs konstruktion“ der jeweiligen Religion – viele „Väter Abraham und Ibrahim“<sup>10</sup>. Gewiss darf man die Metapher der Familie, des gemeinsamen ‚Vaters‘ Abraham und des Wettstreits der drei ‚Kinder‘ nicht überstrapazieren. Es geht dabei nicht um eine beliebig ausdeutbare Allegorie, wohl aber um ein sprechendes und zudem biblisch fundiertes Bild.

Abrahamische Ökumene ist deshalb kein „Zauberwort, das alle Unterschiede zwischen den drei Religionen zum Verschwinden“ bringen könnte, sehr wohl aber eine besondere Möglichkeit, „Zusammengehörigkeit und Differenz zugleich“<sup>11</sup> zu thematisieren. Über weitgehende strukturelle Ähnlichkeiten hinaus gilt Abraham als „Stammvater aller drei semitischen Religionen nahöstlichen Ursprungs“, zugleich als „Ur-Repräsentant des Monotheismus“ und grundsätzlich als „Archetyp der prophetischen Religionen“, als „der glaubende Mensch vor Gott“, als „Freund Gottes“<sup>12</sup>. Abraham bietet für „Juden, Christen und Muslime eine einzigartige Orientierungsfigur“<sup>13</sup>, die im Zentrum der interreligiösen Lernbeziehungen stehen sollte. Die Frage ist: wie?

## 3 Zweiter Bilanzblick: Abraham als Archetyp interreligiösen Lernens

Ein Blick in die aktuellen Grundlagen- und Lehrpläne des katholischen Religionsunterrichts bestätigt eindrucksvoll die Präsenz Abrahams als überragende interreligiöse Lernfigur. Die so genannten ‚Grundlagenpläne‘ für den katholischen Religionsunterricht werden herausgegeben und konzeptionell verantwortet von der Deutschen Bischofs-

---

8 Ebd. 90; 161; 202.

9 Gellner, Glaube 87.

10 Bechmann, Abraham 44.

11 Gellner, Glaube 92.

12 Küng, Judentum 39.

13 Kuschel, Juden 621.

konferenz. Ihnen kommt keine Rechtsverbindlichkeit zu, vielmehr verstehen sie sich als Orientierungsvorgaben im deutschsprachigen Raum, die angesichts der Kulturhoheit der Bundesländer regional verbindlich umgesetzt und konkretisiert werden müssen. Bezüge auf Abraham finden sich in allen Schulstufen.

Der 1998 publizierte Grundlagenplan für die *Grundschule* zählt zu den inhaltlichen Mindestanforderungen an den Religionsunterricht die „Vätererzählungen“ hinzu und konkretisiert dies in Bezug auf „Abraham“ in einer Unterrichtseinheit im dritten oder vierten Schuljahr.<sup>14</sup> Als Erläuterung dazu, wie im Religionsunterricht der Grundschule die „Grundzüge des jüdisch-christlichen Menschenbildes und Gottesverständnisses zu entdecken und zu verstehen“ sind, wird später bei den grundsätzlich zu vermittelnden „Erzählungen aus dem Alten und Neuen Testament“ auch „Abraham“ explizit genannt.<sup>15</sup> Deutlich wird an dieser Stelle vor allem, dass es zunächst um das Kennenlernen zentraler biblischer Traditionen geht, zu denen Abraham an hervorgehobener Stelle hinzugehört. Interreligiöse Dimensionen werden hier noch nicht anvisiert.

Der schon mehr als 35 Jahre alte Grundlagenplan für die Klassen 5 bis 10 differenziert nicht nach Schultypen. In zwei Einheiten steht Abraham im Zentrum. Als Wahlthema für Klasse 9/10 wird eine Unterrichtseinheit „Gestalten der Bibel“ vorgeschlagen; im Blick auf die zentralen Inhalte werden hier an erster Stelle die „Väter und Mütter des Glaubens“ genannt, konkret: „Abraham und Maria“<sup>16</sup>. Wichtiger für unsere Fragestellung ist die Pflichteinheit für die achte Klasse, die unter dem Thema steht: „Gott begegnen in den Religionen“<sup>17</sup>. Als zentraler Inhalt wird hier hervorgehoben: „Abraham als Vater im Glauben für Juden, Christen und Muslime“, verbunden mit den Mindestanforderungen „Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Judentum, Christentum und Islam nennen“. Die zentralen Gedanken einer eben nicht nur theologischen Berufung auf Abraham als Archetyp des interreligiösen Dialogs, sondern auch als Grundgestalt der didaktischen Vermittlung im Religionsunterricht ist folglich bereits seit über 35 Jahren Standard. Höchste Zeit also, dass auch die Landschaft der öffentlichen Kindermagazine wie „Dein SPIEGEL“ diese Vorgaben einholt.

Der 2003 veröffentlichte „Grundlagenplan zur gymnasialen Oberstufe / Sekundarstufe II“ ist grundlegend interreligiös sensibel konzipiert. Als eine der „fünf Perspektiven im Religionsunterricht“<sup>18</sup> wird die „Perspektive der anderen Religionen und Weltanschauungen“ nicht nur theoretisch benannt, sondern systematisch Punkt für Punkt auf die verschiedenen Lernfelder durchbuchstabiert. Während es, so die hier getroffene Unterscheidung, in der Sekundarstufe I vor allem um „die Vermittlung von religionskundlichem Wissen und die Erziehung zu einem toleranten Miteinander von Menschen

<sup>14</sup> Grundlagenplan Grundschule 47.

<sup>15</sup> Ebd. 62.

<sup>16</sup> Grundlagenplan 5.-10. Schuljahr 122.

<sup>17</sup> Alle Folgezitate: ebd. 60 f.

<sup>18</sup> Grundlagenplan Oberstufe 35.



unterschiedlicher Religionen und Weltanschauungen“ geht, erfolgt die „Auseinandersetzung mit Judentum, Islam und anderen Religionen“ in der Sekundarstufe II „im Kontext des interreligiösen Dialogs und der Theologie der Religionen“<sup>19</sup>. Ein hoher Anspruch, der später auch konkret inhaltlich entfaltet wird: Zu vermitteln wäre, dass die „Abrahamsreligionen Judentum, Christentum und Islam“ der „Monotheismus eint, ein unterschiedliches Offenbarungsverständnis“<sup>20</sup> aber trennt.

Ganz eindeutig also die *religionsdidaktische* Bilanz: Abraham steht nicht nur als eine hervorragende Gestalt der jüdisch-christlichen biblischen Erzähltradition im Zentrum des Religionsunterrichts von Grundschule bis Oberstufe, er wird auch explizit als Vater der drei Religionen Judentum, Christentum und Islam profiliert. Er ist also *die* herausragende Gestalt, an der sowohl die Gemeinsamkeiten als auch die Unterschiede der monotheistischen Religionen deutlich werden. Genauso wird er auch sowohl in den konkret verbindlichen Lehrplänen der einzelnen Bundesländer als auch in vielen Schulbüchern und Unterrichtsmodellen für den Religionsunterricht aufgegriffen.

Gerade deshalb ist es sinnvoll, innezuhalten und sich aus wohlwollender, aber eben doch kritischer Distanz Zeit für eine differenzierte Bewertung des Befundes zu nehmen: Taugt Abraham eigentlich wirklich als interreligiöse Orientierungsfigur? Sind die didaktischen Bezüge zu Abraham nicht eher simplifizierende Verharmlosungen? Wird bei all dem gut gemeinten Bemühen um das Aufzeigen von Gemeinsamkeiten nicht die notwendige Differenzierung unterschlagen? Im Rahmen des neu zu entwickelnden Konzeptes einer ‚trialogischen Religionspädagogik‘ lässt sich das didaktisch-interreligiöse Profil Abrahams noch einmal schärfen und präzisieren.

## 4 Zum Konzept des ‚trialogischen Lernens‘

‚Trialog‘ ist ein Kunstwort, das sich über etymologische Sprachlogik hinwegsetzt, da ‚Dialog‘ als ‚Wechselrede‘ ja nichts mit der Zahl zwei zu tun hat, die dann auf drei/‚tri‘ erweiterbar wäre. Es bezeichnet jedoch einen Sachverhalt, der in anderen Begriffen nicht gleichwertig erfasst wird. Mit ihm lassen sich die auf Begegnung, Austausch und Annäherung abzielenden Kommunikationen zwischen den drei monotheistischen Religionen Judentum, Christentum und Islam präzise benennen. Dabei geht es um weit mehr als nur darum, dass zum „Grundwissen im schulischen Religionsunterricht“ die „Kerninhalte anderer Religionen, insbesondere des Judentums und des Islam“, inklusive der „Kenntnis ihrer religiösen Praxis“<sup>21</sup> zentral hinzugehören, wie es die Erklärung der deutschen Bischöfe „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“ aus dem

---

<sup>19</sup> Ebd. 37.

<sup>20</sup> Ebd. 44.

<sup>21</sup> Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen 20.

Jahr 2005 postuliert. Trialog bedeutet mehr als Wissen und Kenntnis, so wichtig diese kognitiven Bereiche sind.

Der Judaist *Stefan Schreiner* hat im Sinne einer Plausibilisierung des Begriffs unlängst darauf hingewiesen, dass das Wort ‚Trialog‘ in dem oben beschriebenen Sinn bereits mittellateinischen Ursprungs sei. Historisch betrachtet ließen sich „genügend Beispiele finden, die seine Verwendung zur Bezeichnung eines Gesprächs mit drei Beteiligten nicht nur zu belegen, sondern auch zu rechtfertigen geeignet sind“<sup>22</sup>.

Lernprozesse in Sachen Trialog betreffen in erster Linie die Dimensionen des täglichen Lebens. Damit werden Religionspädagogik und Religionsdidaktik die beiden Disziplinen, die sich diesen neuen Herausforderungen am ehesten und am intensivsten zu stellen haben. Kaum zufällig, dass aus diesem Kreis überhaupt erst die wichtigsten Anstöße zur Ausformung eines trialogischen Programms kamen. Karl-Josef Kuschel bemerkt ganz zu Recht: „Hart mit der veränderten Situation vor Ort konfrontiert, haben vor allem Religionspädagogen Vorstöße unternommen, die noch zu wenig in die Praxis von Schulen und Gemeinden gedrungen sind.“<sup>23</sup>

Mit Berufung auf *Johannes Lähnemann*, *Stephan Leimgruber* und *Karl Ernst Nipkow* regt Kuschel eine interreligiös sensible Religionspädagogik an, welche die besondere Beziehung der drei Geschwisterreligionen Judentum, Christentum und Islam ins Zentrum stellt – ohne dabei die anderen Weltreligionen aus dem Blick zu verlieren. Die Unterschiede zwischen den Religionen werden weder verschwiegen noch abgewertet. Im Zentrum steht jedoch der Versuch, Spuren für einen gemeinsamen Weg der drei abrahamischen Religionen zu bahnen; einen Weg nicht auf Kosten von Identität, vielmehr im Dienste einer *Identität*, welche die *Würde des Anderen* stets mitbedenkt. Dieser Trialog im Zeichen Abrahams wird zum unverzichtbaren theologischen wie religionspädagogischen Programm – einerseits, um durch eine stets voranschreitende Verständigung unter diesen Religionen die Möglichkeiten eines dauerhaften Weltfriedens zu steigern; andererseits, um ein friedliches und toleranzgeprägtes Miteinander in unserer Gesellschaft zu fördern; und schließlich um den eigenen Glauben, die eigene christliche Identität besser und tiefer verstehen zu lernen.

Das also wäre trialogisches Denken und Handeln im Sinne einer abrahamischen Ökumene: Aus Ehrfurcht vor Gott, aus Achtung vor der anderen religiösen Tradition, in Respekt vor andersgläubigen Menschen, im Wissen um die faktische Pluralität des Nebeneinanderexistierens einen Weg immer besserer gegenseitiger Kenntnis und Akzeptanz zu beschreiten. In Kuschels Worten: „Bei der Darstellung einer Religion gilt es, immer auch die Perspektive der je Anderen im Blick zu behalten, Kritik an Anderen stets mit Selbstkritik zu verbinden, Lernprozesse ausgewogen einzufordern.“<sup>24</sup> An die Angehörigen von Judentum, Christentum und Islam ergeht so der Auftrag: Kümmert euch

<sup>22</sup> *Schreiner*, Trialog 19.

<sup>23</sup> *Kuschel*, Juden 24.

<sup>24</sup> Ebd. 28.

um ein „stärkeres Wahrnehmen der Präsenz des je Anderen“, um ein „Kennenlernen-Wollen von Wurzeln und Wirklichkeiten“, um das „Einladen und Teilnehmen“, kurz: um „ein interreligiös vernetztes Denken und Handeln“<sup>25</sup>.

Gegen alle idealistische Überhöhung gilt es dabei, diesen Dialog nüchtern und realistisch einzuschätzen und zu konzipieren. Zunächst ist es unumgänglich, die *Asymmetrie* der Beziehungen der drei abrahamischen Religionen untereinander klar zu benennen, eine zunächst chronologische Asymmetrie, die aber Konsequenzen im Blick auf die systematischen und pädagogischen Perspektiven nach sich zieht. Diese „Asymmetrien im Offenbarungs- und Selbstverständnis“<sup>26</sup> beziehen sich fundamental auf die Notwendigkeit der einzelnen Religionen, sich mit den je anderen beiden zu beschäftigen.

Das *Judentum* braucht – überspitzt formuliert – Christentum und Islam nicht für die Bestimmung seines grundlegenden theologischen Selbstverständnisses. Ein Jude konnte und kann ganz und gar Jude sein, ohne sich jemals mit dem Neuen Testament oder dem Koran beschäftigt zu haben. Die Notwendigkeit des Dialogs ergibt sich für das Judentum aber durchaus: einerseits angesichts der tragischen Abgründe der Geschichte von Verfolgung und Vernichtung, andererseits politisch-gesellschaftlich durch das Faktum der gegenwärtigen und künftigen Weggemeinschaft in Krieg oder Frieden. Dialog ist aus jüdischer Sicht ein Erfordernis des praktischen Lebens, nicht zwangsläufig der religiösen Identitätssicherung. Kaum überraschend, dass es – so *Jonathan Magonet* – „eine tiefe Ambivalenz innerhalb der jüdischen Gemeinschaft über die Natur und die Möglichkeiten von Dialog“<sup>27</sup> gibt. Kaum erstaunlich auch, dass *Alexa Brum* sich als Jüdin „erschüttert“ zeigt über den „innerreligiösen Kampf, den die Gläubigen der anderen beiden monotheistischen Religionen durchstehen müssen, um die Pflicht zur ‚Zwangsbeglückung‘ der Menschheit umzudeuten, ohne ihre Identität zu beschädigen“<sup>28</sup>. Sie ruft so zu mehr „Selbstgenügsamkeit“<sup>29</sup> auf, was keine Absage an den Dialog impliziert, wohl aber eine sehr realistische Einschätzung in Bezug auf dessen potenzielle Reichweite und Effektivität.

Aus *christlicher Perspektive* stellt sich die Situation im Blick auf den dialogischen Austausch anders dar. Ohne das Judentum ist Christentum undenkbar. Von vornherein setzt der gemeinsame Wurzelgrund eine tief verbindende Basis. Diese Beziehungsrichtung innerhalb des Dialogs ist theologisch unverzichtbar. Dass auch hier die geschichtlichen sowie gesellschaftlich-politischen Notwendigkeiten hinzukommen, ist einleuchtend. Mit dem Judentum teilt das Christentum aber die Grundbestimmung, das eigene Wesen theologisch grundsätzlich ohne einen Blick auf den Islam bestimmen zu können. Auch hier ganz nüchtern formuliert: Judesein wie Christsein war und ist ganz und gar

---

25 Ebd. 29.

26 Renz/Takim, *Schriftauslegung* 262.

27 Magonet, *Perspektiven* 135.

28 Brum, *Wettbewerb* 53.

29 Ebd.

möglich, ohne jemals von Muhammad, dem Koran, der islamischen Kultur gehört zu haben. Ein Christ ‚braucht‘ Muhammad nicht. Doch auch hier gibt es auf anderer Ebene eine unbedingte, eine absolute Notwendigkeit der trialogischen Ausrichtung: Es ist heute notwendig, von Muhammad und dem Islam zu wissen und Grundzüge und Selbstverständnis des Korans zu kennen, weil unsere Kultur durch das Nebeneinander und oft genug durch das Gegeneinander dieser Traditionen bestimmt ist.

Aus *islamischer Sicht* lässt sich der Gedanke dieser chronologischen und darin eben auch systematischen Asymmetrie fortsetzen. Der Islam ist ohne seine jüdischen wie christlichen Wurzeln undenkbar. Zur Klärung islamischer Identität gehören die Auseinandersetzungen mit den historischen Einflüssen von Judentum und Christentum, mit Altem und Neuem Testament unverzichtbar hinzu. Nur Juden und Christen werden ja als ‚Leute der Schrift‘ anerkannt und so vor allen anderen Religionen hervorgehoben. Gleichwohl darf nicht übersehen werden, dass ihnen ein „beschränktes oder gar verkehrtes Schriftverständnis zur Last gelegt“<sup>30</sup> wird. Der Islam lässt keinen Zweifel an der prinzipiellen Überlegenheit des Korans über die Bibel, so dass eine Begegnung auf Augenhöhe theologisch weder notwendig noch letztlich möglich ist. Die Auseinandersetzung mit Altem und Neuem Testament mag der Klärung von historischen Vorstufen dienen oder zur Erhellung von Geschichte; einen eigenständigen, neuartigen Zugang zu Gott werden Muslime dort nicht erwarten oder suchen.

Einen Trialog heute zwischen Gleichberechtigten zu führen, ergibt sich so auch aus der Sicht von Muslimen nicht zwingend aus theologischen Gründen,<sup>31</sup> sondern primär aus gesellschaftlich-politischen Notwendigkeiten. Es gilt zudem, die Beobachtung und Angst von Muslimen ernstzunehmen, dass sich Juden und Christen eben zur eigenen theologischen Identitätswahrnehmung nicht mit dem Islam beschäftigen *müssen*. Als jüngste der drei Religionen ist der Islam hier in einer besonderen Situation. Daraus erklärt sich einerseits die – laut *Rabeya Müller* – „geradezu panische Angst“ in vielen muslimischen Kreisen, „dass durch eine zu starke Betonung des Interreligiösen das Eigene verloren geht“, und andererseits die „Beflissenheit im interreligiösen Dialog“ im Blick vor allem auf das „Abstecken und stetige Geraderücken von Grenzen, die unter allen Umständen gewahrt werden sollen“<sup>32</sup>. Da aus Sicht des Islam angesichts der „Inklusivität und Universalität des Koran“<sup>33</sup> allenfalls ein inklusivistisches Modell im Verhältnis zu den anderen monotheistischen Religionen denkbar ist, erweist sich das „theologische Fundament“ für jegliche Ansätze eines interreligiösen Dialogs als „bisher nicht zufrieden stellend“<sup>34</sup>, so *Cemal Tosun*.

30 *Kuschel*, Juden 87.

31 Vgl. *Müller*, Schulen 56 f.: „Die Notwendigkeit eines Trialogs erschließt sich [...] damit also nicht unmittelbar zwingend.“

32 *Müller*, Perspektiven 145.

33 *Tosun*, Bildung 171.

34 Ebd.

Sowohl die theologische Notwendigkeit als auch die prinzipielle Möglichkeit, sich im Sinne der abrahamischen Ökumene trialogisch zu öffnen, ist so in Judentum, Christentum und Islam unterschiedlich bestimmt. Was aber motiviert zu einem trialogischen Miteinander? Vier Faktoren:

- erstens das Faktum der gemeinsamen Quellen und Bezugsgestalten;
- zweitens die gemeinsamen Grundzüge des Glaubens;
- drittens die gemeinsame Geschichte und Gegenwart sowie
- viertens vor allem: die nur gemeinsam mögliche Zukunft.

Dass darüber hinaus für alle drei Partner in der Begegnung auch theologisch-systematisch eine tiefere Selbsterkenntnis *möglich* ist, dass insbesondere die christliche Theologie in der Auseinandersetzung mit dem Islam „ganz viel lernen kann“<sup>35</sup>, so Klaus von Stosch, steht dabei außer Frage. Insgesamt ist es durchaus nachvollziehbar, dass die Ausformulierung eines trialogischen Begegnungskonzeptes aus dem Christentum stammt. Als chronologisch mittlere Religion, als einzige der drei Religionen, die sich nicht auf eine leibliche, sondern auf eine geistige Abrahamskindschaft beruft, weiß sie um die historische Verwurzelung in einer Stammreligion auf der einen, um die historische Ausbildung einer späteren Geschwisterreligion auf der anderen Seite. Diese mittlere Position nötigt geradezu zu Austausch, Selbstbesinnung, Kommunikation, Verbindung. Dass die beiden zum Trialog eingeladenen Partner aus je eigener Position, Geschichte und Situation heraus auf anderer Ebene, mit anderen Intentionen, mit anderer Motivation dieses Angebot annehmen (oder nicht), muss christlichen Trialoginteressenten von vornherein bewusst sein.

## 5 Eckpunkte trialogischen Lernens

Wie kann angesichts dieser Ausgangsbedingungen trialogisches Lernen konzipiert werden? Wie können Juden, Christen und Muslime gemeinsam und voneinander lernen? Im Folgenden soll zunächst der Versuch unternommen werden, einige allgemeine Eckpunkte zu markieren.

- Religionspädagogisch verantwortbar von *Gott* reden heißt trialogisch, stets zu bedenken, dass es nicht nur um den Gott meiner Konfession, nicht nur um den Gott meiner Religion, sondern um den gemeinsamen Gott aller drei in sich noch vielfach ausdifferenzierten Religionen von Judentum, Christentum und Islam geht.
- Religionspädagogisch von *Heil* reden heißt trialogisch, den Weg meiner Religion als Heilsweg zu bekennen und zu praktizieren, ohne den abrahamischen Geschwisterreligionen die Möglichkeit eines eigenen, von meinem Weg abweichenden Zugangs zum Heil prinzipiell und kategorisch abzusprechen.

---

<sup>35</sup> Von Stosch, Denken 64.



- Religionspädagogisch von *interreligiösem Lernen* in trialogischem Geist reden heißt schließlich, sich im Rahmen einer „Hermeneutik der wechselseitigen Anerkennung in Wahrhaftigkeit“<sup>36</sup> so intensiv wie möglich mit den beiden anderen monotheistischen Religionen in Bezug auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu befassen, ohne die anderen Weltreligionen auszugrenzen.

Wie können diese allgemeinen, für alle drei Religionen Orientierung gebenden religionspädagogischen Vorgaben konkret didaktisch umgesetzt werden? Was heißt das für die Möglichkeiten einer trialogischen Religionspädagogik in abrahamischer Ökumene? Wie kann im Rahmen einer ‚trialogischen Religionsdidaktik‘ der Bildungsauftrag der öffentlichen Schule umgesetzt und vorangetrieben werden? Die hier angestrebten didaktischen Konkretionen erfolgen nicht standortfrei, das ist unmöglich. Ich formuliere also nun aus spezifisch christlicher Perspektive und im Blick auf die Lehr- und Lernbedingungen in Deutschland. Der konkrete Verwirklichungsrahmen ist in erster Linie der schulische Religionsunterricht im Rahmen der gegenwärtig weitgehend vorgegebenen Organisationsform von Konfessionalität.

### 5.1 Nicht ein neues Lernfeld, sondern ein Prinzip

Der Religionsunterricht wird mit (über-)großen Erwartungen konfrontiert. Angesichts der vielfältigen Ausdifferenzierungen der postmodernen Gesellschaft werden von Religionslehrerinnen und -lehrern Kompetenzen<sup>37</sup> erwartet, die weit über die binnentheologische Fachkompetenz und die didaktische Vermittlungskompetenz hinausgehen. Zu all den vielen Kompetenzanforderungen mit dem ‚trialogischen Feld‘ noch eine weitere hinzuzufügen, wäre deshalb eine Überforderung, die eher kontraproduktiv wirken könnte. Es geht also nicht darum, zu den bereits vorhandenen Lernbereichen noch einen weiteren hinzuzufügen. Vielmehr kann die trialogische Perspektive verstanden werden als ein Grundprinzip christlichen Denkens. Faktisch gibt es die drei Religionen, die sich ausgehend von der hebräischen Bibel auf den einen Gott beziehen. Auf der weltpolitischen Ebene wie in unserer Kultur treffen die drei Gruppen aufeinander, leben sie neben- und miteinander. In der Besinnung auf diesen Gott gilt es so stets mitzubedenken, dass es dieses geschwisterliche Miteinander gibt – in Nähe und Distanz, in Verbrüderung und Streit.

### 5.2 Nicht primär eine Anleitung zur Begegnung, sondern zur Selbstwahrnehmung

Trialogisch denken lernen ist so primär die Aufforderung, sich selbst anders wahrzunehmen, die eigene Identität in Öffnung und Binnenperspektive klarer zu erkennen und zu profilieren. In zweiter Linie betrifft trialogisches Lernen selbstverständlich auch das konkrete, seit Jahrzehnten in den schulischen Lehrplänen fest verankerte Lernfeld

<sup>36</sup> Nipkow, Bildung 361.

<sup>37</sup> Vgl. Mendl, Religionsdidaktik 223-225.



„Weltreligionen“ oder „interreligiöses Lernen“. Trialog als akademische und politische Dimension setzt vorrangig auf konkrete und direkte Begegnungen, auf persönlichen Austausch und unmittelbare Erfahrung. Immer wieder wird versucht, diese auf anderen Ebenen möglichen Vorgaben auch auf Prozesse schulischen Lernens zu übertragen. Streng genommen sei ja nur dasjenige Lernen als echtes interreligiöses Lernen benennbar, welches das „Lernen von und mit Angehörigen anderer Religionen“<sup>38</sup> umfasse. Es gehe dabei um einen „dauerhaften Lernprozess“, der auf „langfristige Annäherung, auf wirkliche Veränderung“ abzielt.<sup>39</sup>

Derartige ideal bestimmte Vorgaben lassen sich im schulischen Kontext bestenfalls ansatzweise,<sup>40</sup> meistens aber nicht einmal so umsetzen. Gerade im Blick auf trialogisches Lernen werden diese Grenzen augenfällig. So sehr es zumindest prinzipiell möglich sein mag, an den meisten Schulen christliche und muslimische Schülerinnen und Schüler zu Begegnungen und gemeinsamen Lernprozessen zusammenzuführen, so deutlich ist ja, dass der dritte Partner, das Judentum, fast immer außen vor bleiben muss, schon einfach deshalb, weil diese Schülergruppe nicht oder kaum in den Schulen präsent ist. Ein so entstehender Trialog wäre stets ungleichgewichtig.

Grundsätzlich bestehen zudem erhebliche pädagogische Bedenken dahingehend, ob es sinnvoll ist, Schülerinnen und Schüler als Fachleute in Sachen Religion zu funktionalisieren, um Begegnung im Kontext Schule zu inszenieren.<sup>41</sup> Sicherlich gibt es dazu positive Erfahrungen. Umgekehrt setzt man Schülerinnen und Schüler der Gefahr aus, sich als ‚Experten in Sachen Religion‘ in einem Kontext vor den Mitschülerinnen und Mitschülern zu profilieren, der für diese eher negativ besetzt ist. Hier droht eine ungewollte Rollenfestlegung unter negativem Vorzeichen. Außerdem überfordert man Schülerinnen und Schüler, wenn man ihnen die Rolle des Religionsexperten überstülpt. Welche unserer Achtklässlerinnen und Achtklässler würden wir uns als Repräsentanten ‚des Christentums‘ in einer jüdischen oder muslimischen Gruppe wünschen? Warum also die umgekehrte Rollenerwartung an jüdische oder muslimische Mitschülerinnen und Mitschüler? Wennschon, dann können Kinder und Jugendliche als Experten für ihren ‚Alltag‘ fungieren, der religiös mitgeprägt sein kann.

#### 5.3 Begegnung: Nicht ‚Königsweg‘, sondern Ergänzung

Nochein Vorbehalt: Immer wieder wird die „Begegnung“ als vermeintlicher „Königsweg“<sup>42</sup> interreligiösen Lernens betrachtet, wird „dialogisches Lernen“ vor allem als ein „Lernen in der Begegnung und durch die Begegnung“<sup>43</sup> charakterisiert. Gewiss ist es gut und

---

38 Renz/Leimgruber, Christen 9.

39 Rickers, Lernen 184.

40 Vgl. Verburg, Juden.

41 Vgl. Meyer, Zeugnisse.

42 Leimgruber, Lernen 101.

43 Lähnemann, Religionsbegegnung 20.

fördernswert, wo immer möglich konkrete Begegnungen von Menschen verschiedener Religionen zu fördern und direkte Erfahrungen in der Begegnung mit Gläubigen anderer Konfessionen oder mit Räumen und Gebräuchen anderer Traditionen zu ermöglichen. Mit *Johannes Lähnemann* kann man als Leitziel die Perspektive formulieren, dass „Schülerinnen und Schüler für eine Situation der Begegnung ausgerüstet werden“, in der „ein Hören aufeinander und Lernen voneinander möglich wird“<sup>44</sup>. Realistisch betrachtet hilft aber auch hier gerade aus dialogischer Perspektive nur Nüchternheit: Nur an wenigen Schulen ist eine Begegnung mit jüdischen Mitschülerinnen und Mitschülern möglich. Und wenn, dann ist das zahlenmäßige Ungleichgewicht so erdrückend, dass man aus christlicher Sicht dem potenziellen Begegnungspartner eine Übersättigung zugestehen muss. Dasselbe gilt im Blick auf Begegnungen mit jüdischen Erwachsenen oder Rabbinern, aber auch bei Synagogenbesichtigungen. Die Möglichkeiten der ‚Begegnung‘ sind prinzipiell von absoluter Ungleichgewichtigkeit geprägt.

Zwei weitere Gründe treten hinzu, welche die euphorische Rede von der ‚Begegnung als Königsweg‘ relativieren. Erstens beteiligen sich an Begegnung immer nur solche Gruppen, die grundsätzlich an Austausch und Kommunikation interessiert sind. Hier legt sich das Missverständnis nahe, eine Religion ließe sich durch besonders aufgeschlossene und dialogoffene Vertreter und Institutionen repräsentativ erschließen. Authentische Begegnungen sind so gewiss möglich, aber ermöglichen sie repräsentative, echte, auf Verallgemeinerbarkeit abzielende Erfahrungen?

Zweitens suggeriert die Hochschätzung von ‚Begegnung‘ ja, dass das Ergebnis von ‚Begegnung‘ immer positiv sein müsse, mehr Verständnis bringe, näher zueinander führe. Sicherlich gibt es zahllose Beispiele für derartig gelingende Begegnung. Vor allem im interreligiösen Bereich darf aber nicht von einem Automatismus im Sinne des Prinzips ‚Begegnung-fördert-Verstehen‘ ausgegangen werden. Im Gegenteil: Begegnungen können kontraproduktiv sein, Gräben vertiefen, Vorerfahrungen negativ bestätigen, Vorurteile bestärken. Wo das Lernen an Medien ein neutrales oder positives Bild einer fremden Religion aufbauen kann, mag konkrete Erfahrung – bei bester didaktischer Vorbereitung und Durchführung – negativ besetzte Fremdheit überhaupt erst aufkommen lassen. Im schulischen Kontext gehört Begegnungslernen eher zu den Ausnahmefällen. Diese Begegnungen sind ohne zu hohe Erwartungen und unter Wahrung mehrerer Vorsichtsregeln zu gestalten. Den ‚Königsweg‘ dialogischen Lernens am Lernort Schule bilden sie nicht.

#### 5.4 Lernen in medialer Vermittlung und mit religiösen Artefakten

Im Rahmen des konfessionellen Religionsunterrichts deutscher Prägung wird der Zugang zu dialogischen Lernprozessen primär ein medial vermittelter sein. Neben dem Lernen mit den üblichen didaktischen Lernmedien wie Sachtext, Bild, Folie oder Film und dem Begegnungslernen hat sich in den letzten Jahren eine dritte methodische Grundform

<sup>44</sup> *Lähnemann*, *Interreligiöses Lernen* 285.

religiösen Lernens etabliert: das Lernen mit den „Zeugnissen der Weltreligionen“<sup>45</sup>, also mit „religiösen Artefakten“<sup>46</sup>: Anhand von „Kippa, Kelch und Koran“ soll ein „Lernen über die Auseinandersetzung mit Kultgegenständen“<sup>47</sup> möglich werden. Über heilige Worte („Halleluja“); über Töne, Klang und Musik (Gebetsruf, Choral, Klangschale); über zentrale Geschichten und Erzählungen; über Bilder, Statuen, und Plastiken; über Grundelemente der Spiritualität (Engel); über Personen (Mönch, Derwisch) wird ein sinnhafter, ganzheitlicher Zugang zu der fremden Welt der jeweils anderen Religion möglich. Der Einsatz dieser ‚Kultgegenstände‘ erfolgt – einer Vorgabe des Engländers *John Hull* zufolge – in einem Vierschritt: auf eine „Phase der inneren Beteiligung“ folgen die „Phase der Exploration“ und die „Phase der Kontextualisierung“, abgerundet durch eine „Phase der Reflexion“<sup>48</sup>.

Ursprünglich für einen Einsatz mit kleineren Kindern entwickelt, lässt sich diese Lernform auch auf Jugendliche und Erwachsene übertragen. Problematisch bleibt dabei immer die Gratwanderung zwischen der angestrebten Authentizität im Umgang mit den Artefakten und dem erforderlichen Respekt vor der Würde dieser Gegenstände im Rahmen ihrer Ursprungsreligion. Ein ‚spielerischer‘ Umgang verbietet sich genauso wie eine Imitation von fremdem Ritual und sakraler Handlung. Dieser Vorbehalt lässt sich auch auf einen Seitenbereich des Lernens mit religiösen Artefakten übertragen, die interreligiöse *Sakralraumpädagogik*. Im Anschluss an die in den letzten 20 Jahren entwickelte Kirchen(raum)pädagogik<sup>49</sup> hat sich eine auch auf die heiligen Räume anderer Religionen konzentrierte Ausweitung etabliert. Das „sichtbare Nebeneinander von Synagogen, Kirchen und Moscheen“ – aber auch der Kultgebäude anderer Religionen – „bietet eine Gelegenheit, die anderen Religionen direkt kennen zu lernen“<sup>50</sup>.

Gewiss sind gerade Sakralräume sehr spezielle religiöse Artefakte, gewiss bietet ihre wachsend selbstverständliche Präsenz in unseren Dorf- und Stadtbildern eine Chance für interreligiöses Lernen, gleichwohl ist auch hier eine nüchterne Einschätzung erforderlich: Der Reiz der Kirchenraumpädagogik liegt gerade darin, Kirchen zunächst nicht als Räume der sehr spezifisch liturgischen Funktion zu betrachten, sondern ihren Bau und Raum als solche wahrzunehmen. Genau dieser Zugang ist jedoch bei kaum einem Sakralraum anderer Religionen möglich. In Synagogen wird man fast nur mit Führungen hineingelangen. Auch Besuche in Moscheen werden nie ohne eine religiös ausgerichtete Führung erfolgen, die nur selten den Raum als solchen ins Zentrum stellen. Solche Besichtigungen sind also zentral wichtig – im Sinne des Begegnungslernens

---

45 Vgl. *Sajak*, Kippa.

46 Vgl. *Haußmann*, Glaube.

47 *Sajak*, Kippa 44.

48 Vgl. *Hull*, Gift.

49 Vgl. z. B. *Rupp*, Handbuch.

50 *Brüll*, Synagoge 9.

mit seinen Chancen und Grenzen –, erfolgen aber kaum nach den idealisierten Grundsätzen der Kirchen(raum)pädagogik oder dem Lernen mit religiösen Artefakten.

## 6 Trialogisches Lernen im Geiste Abrahams: konkrete Schritte

Wie kann eine ‚trialogische Religionsdidaktik‘ den Bildungsauftrag der öffentlichen Schule im Hinblick auf Toleranz und Verständnis umsetzen und anregen? Überprüfen wir den möglichen Ertrag, den die Didaktik des trialogischen Lernens<sup>51</sup> im Sinne einer abrahamischen Ökumene neu in die Parameter interreligiösen Lernens einspeisen kann, anhand einer Neubetrachtung jener „fünf Schritte interreligiösen Lernens“<sup>52</sup>, die sich in zahlreichen Publikationen zum Thema als Standard etabliert haben.

### 1. „Fremde Personen und religiöse Zeugnisse wahrnehmen lernen“

Das Wahrnehmen des Fremden bezieht sich trialogisch auf vertrautes Fremdes, auf geschwisterlich Verwandtes. Weniger das ganz und gar Andere steht hier im Vordergrund (wie etwa bei Hinduismus und Buddhismus) als das in unserer Kultur (verborgen) Vertraute, die Kultur (unbewusst) Mitprägende. Dabei setzt sich die Einsicht durch, die Geschwisterreligionen so weit wie möglich ihrem eigenen Verständnis entsprechend vorzustellen. Diese perspektivische Darstellung kann zunächst darauf verzichten, Aussagen zum Wahrheitsgehalt in den Vordergrund zu stellen.

### 2. „Religiöse Phänomene deuten“

Trialogisch deuten heißt, die besondere Beziehung von Judentum, Christentum und Islam als eine Dimension solcher hermeneutischer Besinnung immer schon mit einzuschließen. In alle didaktischen und elementarisierenden Deutungen ist die Überlegung mit aufzunehmen, welche Konsequenzen sich aus dem Dargestellten für die je anderen ergeben. Ob diese Deutungsebenen immer für Schülerinnen und Schüler selbst relevant werden müssen, ist dabei im Einzelfall zu überlegen. Trialogische Deutung ist zunächst eine Dimension der reflektierten *Planung*, in zweiter Linie auch der Unterrichtsziele und -prozesse.

### 3. „Durch Begegnung lernen“

Trialogische Begegnungen sind, wie oben angedeutet, im Kontext schulischen Lernens an Normalschulen nur ganz selten und wenn, dann höchstens in Ansätzen zu verwirklichen. Vor allem die Begegnung mit Kulträumen und -gegenständen oder die indirekte Begegnung im Austausch über Alltag, Feste und Brauchtum lässt sich didaktisch

51 Zur möglichen Methodik vgl. Muth, Methodencurriculum.

52 Vgl. etwa Leimgruber, Lernen 108 f..

umsetzen, vielleicht in seltenen Gelegenheiten die Teilnahme an trialogischen Expertengesprächen auf regionaler Ebene.

#### **4. „Die bleibende Fremdheit akzeptieren“**

Gerade angesichts der Nähe, der vielen Ähnlichkeiten und Parallelen zwischen Judentum, Christentum und Islam gilt es die Unterschiede zu erkennen und stehen zu lassen. Nähe erzeugt intensivere Emotionen als Distanz. Am Ende von Lernprozessen, die Nähe und Vertrautheit verstärken, wird so oft eine emotionale Verdichtung stehen, deren Ausprägung unterschiedlich ausfallen kann. Allzu euphorische Erwartungen von enger Verbundenheit und friedlichem Miteinander werden von vornherein vor Enttäuschungen geschützt, wenn der Grundsatz einer bleibenden Fremdheit von Anfang an die gemeinsamen Lernprozesse prägt. Viel wäre erreicht, wenn Schülerinnen und Schüler lernen, das Fremdbleibende mit Respekt, Achtsamkeit und Ehrfurcht zu betrachten.

#### **5. „In eine existenzielle Auseinandersetzung verwickeln“**

Gegen alle abstrakten Prozesse des ‚Lernens über‘ zielt eine trialogische Religionspädagogik in abrahamischem Geist zum einen darauf, die eigene Religion gerade in Nähe und Distanz zu den beiden Geschwisterreligionen tiefer und persönlicher zu verstehen. Zum anderen geht es darum, die beiden anderen Religionen eben nicht einfach nur als ‚weitere Weltreligionen‘ in den inneren Kenntniskatalog einzureihen. Sie sind Religionen im gemeinsamen Glauben an den einen Gott und in Bezug auf gemeinsame oder verwandte Schriften und Identifikationsgestalten und können so eine andere, tiefe, herausfordernde existenzielle Bedeutung erlangen.

In diesen fünf Schritten kann eine trialogische Religionsdidaktik sowohl explizit formulierte Vorgaben der 2005 veröffentlichten bischöflichen Erklärung über den Religionsunterricht als auch Grunddimensionen des allgemeinen Bildungsauftrags der Schule umsetzen. Angezielt wird ja die „Entwicklung einer *starken* Gestalt von Toleranz, die nicht aus der Vergleichsgültigung von Wahrheitsansprüchen resultiert, sondern den anderen mit seinen Überzeugungen ernst nimmt“<sup>53</sup>.

### LITERATUR

- Bechmann, Ulrike: Abraham als Vater der Ökumene? Interview zur aktuellen Diskussion. In: Welt und Umwelt der Bibel 8 (2003) 44-47.
- Dies.: Abraham und Ibrahim. Die Grenzen des Abraham-Paradigmas im interreligiösen Dialog. In: Münchener Theologische Zeitschrift 58 (2007) 110-126.

---

53 Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen 30.

- Böttrich, Christfried/Ego, Beate/Eißler, Friedmann: Abraham in Judentum, Christentum und Islam, Göttingen 2009.
- Brüll, Christina/Ittmann, Norbert/Maschwitz, Rüdiger: Synagoge – Kirche – Moschee. Kulträume erfahren und Religionen entdecken, München 2005.
- Brum, Alexa: Der trialogische Wettbewerb aus jüdischer Perspektive. In: *Sajak, Clauß P.* (Hrsg.): Trialogisch lernen, a.a.O., 49-55.
- Dein SPIEGEL Nr. 1/2011.
- Die deutschen Bischöfe: Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, Die deutschen Bischöfe 80, Bonn 2005.
- Gellner, Christoph: Der Glaube der Anderen. Christsein inmitten der Weltreligionen, Düsseldorf 2008.
- Görg, Manfred: Abraham als Ausgangspunkt für eine „abrahamitische Ökumene“? In: *Renz, Andreas/Leimgruber, Stephan* (Hrsg.): Lernprozess Christen Muslime, Münster 2002, 142-151.
- Hausmann, Werner: Glaube gewinnt Gestalt – Lernen mit religiösen Artefakten. In: *Ders./Lähmann, Johannes*: Dein Glaube – mein Glaube. Interreligiöses Lernen in Schule und Gemeinde, Göttingen 2005, 25-49.
- Hull, John: A Gift to the Child. A New Pedagogy for Teaching Religion to Young Children. In: *Religious Education* 91 (1996) 172-188.
- Küng, Hans: Das Judentum, München/Zürich 1991.
- Kuschel, Karl-Josef: Streit um Abraham. Was Juden, Christen und Muslime trennt – und was sie eint, München 1994.
- Ders.: Juden Christen Muslime. Herkunft und Zukunft, Düsseldorf 2007.
- Lähmann, Johannes: Interreligiöses Lernen I: Islam. In: *Bitter, Gottfried u.a.* (Hrsg.): Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 2002, 283-287.
- Ders.: Religionsbegegnung als Perspektive für den Unterricht – Einleitende Thesen. In: *Ders./Haußmann, Werner* (Hrsg.): Dein Glaube – mein Glaube, Göttingen 2005, 9-24.
- Langenhorst, Georg: ‚Interreligiöses Lernen‘ auf dem Prüfstand. Religionspädagogische Konsequenzen aus der Verhältnisbestimmung von Christentum und Weltreligionen. In: *Religionspädagogische Beiträge* 50 (2003) 89-106.
- Ders.: Trialogische Religionspädagogik. Konturen eines Programms. In: *Religionsunterricht an höheren Schulen* 51 (2008) 289-298.
- Ders.: Zeugnisse der Bibelrezeption oder Quellen der Offenbarung? Korantexte im katholischen Religionsunterricht. In: *Velden, Frank van der* (Hrsg.): Die Heiligen Schriften des anderen im Unterricht. Bibel und Koran im christlichen und islamischen Religionsunterricht einsetzen, Göttingen 2011, 103-122.
- Leimgruber, Stephan: Interreligiöses Lernen. Neuausgabe, München 2007.
- Magonet, Jonathan: Jüdische Perspektiven zum interreligiösen Lernen. In: *Schreiner, Peter/Sieg, Ursula/Elsenbast Volker*: Handbuch interreligiöses Lernen, a.a.O., 134-141.
- Mendl, Hans: Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf, München 2011.
- Meyer, Karlo: Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. „Weltreligionen“ im deutschen und englischen Religionsunterricht, Neukirchen-Vluyn 1999.
- Müller, Rabeya: Islamische Perspektiven zum interreligiösen Lernen: Wie „inter-“ ist der Islam? In: *Schreiner, Peter/Sieg, Ursula/Elsenbast Volker*: Handbuch interreligiöses Lernen, a.a.O., 142-148.
- Dies.: Schulen im Trialog. Eine Betrachtung aus islamischer Perspektive. In: *Sajak, Clauß P.* (Hrsg.): Trialogisch lernen, a.a.O., 56-63.



### III. Religionsunterricht

---

- Muth, Ann-Kathrin: Methodencurriculum für das trialogische Lernen. In: *Sajak, Clauß P.* (Hrsg.): *Dialogisch lernen*, a.a.O., 175-255.
- Nipkow, Karl Ernst: *Bildung in einer pluralen Welt*, Bd. 2: *Religionspädagogik im Pluralismus*, Gütersloh 1998.
- Renz, Andreas/Leimgruber, Stephan: *Christen und Muslime. Was sie verbindet – was sie unterscheidet*, München 2004.
- Renz, Andreas/Takim, Abdullah: *Schriftauslegung in Christentum und Islam. Zusammenfassende und weiterführende Reflexionen*. In: *Schmid, Hansjörg/Renz, Andreas/Ucar, Bülent* (Hrsg.): *„Nahe ist dir das Wort ...“ Schriftauslegung in Christentum und Islam*, Regensburg 2010, 261-275.
- Rickers, Folkert: *Interreligiöses Lernen*. In: *Jahrbuch der Religionspädagogik*. Bd. 18, Neukirchen-Vluyn 2002, 182-192.
- Rupp, Hartmut (Hrsg.): *Handbuch der Kirchenpädagogik. Kirchenräume wahrnehmen, deuten und erschließen*, Stuttgart 2006.
- Sajak, Clauß Peter: *Kippa, Kelch, Koran. Interreligiöses Lernen mit Zeugnissen der Weltreligionen*, München 2010.
- Ders. (Hrsg.): *Dialogisch lernen. Bausteine für interkulturelle und interreligiöse Projektarbeit*, Seelze 2010.
- Ders.: *Dialogische Religionspädagogik. Neue Perspektiven für das interreligiöse Lernen in der Schule*. In: *Herder-Korrespondenz* 65 (2011) 372-376.
- Schreiner, Peter/Sieg, Ursula/Elsenbast Volker (Hrsg.): *Handbuch interreligiöses Lernen*, Gütersloh 2005.
- Schreiner, Stefan: *Dialog der Kulturen. Anmerkungen zu einer wegweisenden Idee*. In: *Sajak Clauß P.* (Hrsg.): *Dialogisch lernen*, a.a.O., 18-24.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.): *Der Religionsunterricht in der Schule. Ein Beschluss der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland*, Bonn 1974.
- Dass. (Hrsg.): *Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht in der gymnasialen Oberstufe/Sekundarstufe II*, Bonn 2003.
- Stosch, Klaus von: *Befruchtendes Denken. Warum sich die christliche Theologie für den Islam interessieren sollte*. In: *Herder Korrespondenz spezial: Die unbekannte Religion – Muslime in Deutschland* (Oktober 2009), 60-64.
- Tosun, Cemal: *Interreligiöse Bildung als Herausforderung für die islamische Religionspädagogik*. In: *Lähnemann, Johannes* (Hrsg.): *Visionen wahr machen. Interreligiöse Bildung auf dem Prüfstand. Referate und Ergebnisse des Nürnberger Forums 2006, Hamburg 2007*, 165-178.
- Verbürg, Winfried: *Juden, Christen und Muslime machen Schule. Ein interreligiös ausgerichtetes Experiment im Bistum Osnabrück*. In: *Stimmen der Zeit* 229 (2011) 3-11.
- Zentralstelle Bildung der deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.): *Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule*, München 1998.
- Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.): *Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht im 5.-10. Schuljahr*, München 1984.